

Educación intercultural y ciudadana: Apuntes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Argentina*

Griselda Beacon

Universidad de Buenos Aires; Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández";
DGEyC del Gobierno de la Prov. de Buenos Aires

griseldabeacon@gmail.com

María Laura Spoturno

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET);
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata;
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

lauraspoturno@gmail.com

* El presente artículo continúa y amplía los temas tratados en un breve trabajo anterior, que fue publicado en 2011 en el libro de Actas *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones*, editado por E. Viglione *et al.* San Luis: Nueva Editorial Universitaria. E-book. La autoría de ese trabajo corresponde a G. Beacon, M. A. Rodríguez y M. L. Spoturno.

En las últimas dos décadas, la educación en Argentina evidencia cambios sustanciales, en particular en lo que respecta al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante: LE). Estos cambios se ven reflejados en una serie de leyes y documentos que surgen en el ámbito de la educación nacional, los cuales, a su

vez, han tenido un gran impacto en los proyectos, programas y diseños curriculares de las distintas provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Entre estas normas se cuentan, en primer lugar, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, que, en el capítulo II del título I, plantea los fines y objetivos de la

política educativa nacional. En función del tema que nos ocupa, destacamos los siguientes incisos:

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural;

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana;

p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. (LNE 26.206: Título I, Capítulo II).

En el mismo año, se promulga la Ley 26.150, que promueve un Programa nacional de educación sexual integral. Esta norma establece los derechos de todos los educandos de recibir una educación sexual integral, la cual debe articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Se trata de acciones y propuestas que deben promoverse en un espacio de respeto en el que se atiendan la diversidad y realidad socioculturales y los problemas y necesidades específicos de los distintos grupos etarios¹. A esto se suma una serie de normas que tienen por misión garantizar y proteger la integridad de las mujeres. En el año 2009, se sanciona la Ley 26.485, que dispone ya desde el título “la protección integral

1 En este sentido se destacan las propuestas *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) y *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas* (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

a las mujeres para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos que desarrollen sus relaciones interpersonales”. En el año 2012, a través de la Ley 26.791, se modifica el Código Penal para instituir y punir los delitos de femicidio y violencia contra la mujer en general. En el año 2010 se modifica la Ley 26.618, que introduce cambios al matrimonio civil e instituye, entre otros, “los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. Y en el año 2012 se promulga la Ley 26.743 que establece el derecho y libre desarrollo de la identidad de género de las personas en nuestro país. Por su parte, a través de la Resolución 119/10, en 2010, el Consejo Federal de Educación instauro la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en relación con los pueblos originarios. Se trata, en este caso, de un documento que pone de relieve la responsabilidad del Estado frente a la educación de los niños y niñas de las distintas comunidades originarias. Esta modalidad de educación postula la importancia del conocimiento y de la valoración de los pueblos originarios para la construcción democrática de la ciudadanía y la necesidad de reconocer y de legitimar en la escuela los “repertorios culturales, lingüísticos y éticos” (*op. cit.*: 16) que expresan las culturas de los pueblos originarios².

2 Se trata de disposiciones que se hallan anticipadas, de algún modo, en el artículo 75 de la Constitución Nacional que, entre otros, reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (inc. 17), “la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (inc. 22) y garantiza “la igualdad real de oportunidades y de trato (...), en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad” (in. 23).

Estas normas y disposiciones que regulan la vida en sociedad en nuestro país han tenido un gran impacto en el ámbito educativo. De manera paulatina, se configuran tres espacios transversales y específicos que recorren todos los niveles del sistema educativo: educación sexual integral, interculturalidad y ciudadanía. En el presente artículo, ofrecemos algunas reflexiones en torno al sentido y el alcance de los espacios de interculturalidad y ciudadanía en relación con la enseñanza y el aprendizaje de LE. En este sentido, se destaca, entre otros, la publicación en 2011 del *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el Nivel Secundario en el área de Lenguas Extranjeras* (en adelante: *Proyecto de Mejora*), el cual, avalado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación, aborda cuestiones relativas a la formación inicial de los docentes de LE y, en relación con ello, establece los cuatro ejes o núcleos que resultan primordiales a esa formación: Aprendizaje, Ciudadanía, Interculturalidad y Prácticas discursivas. Estos cuatro ejes conceptuales se interrelacionan y tienen un mismo estatus dentro de esta formulación que retoma la noción de *Lengua-Cultura* para mostrar que no es posible disociar la cultura de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Para la elaboración del *Proyecto de Mejora* participaron treinta y cinco profesores de francés, inglés, italiano y portugués de instituciones terciarias y universitarias de todo el país, especializados en didáctica de las LE, lin-

En el inciso 23, propone también "[d]ictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia".

güística, gramática, estudios literarios e interculturales y traducción, entre otros³. Este documento no establece jerarquías entre las distintas LE que son objeto de enseñanza y de aprendizaje en el sistema educativo formal y, por otro lado, reúne algunos de los principios que orientan los nuevos paradigmas en el área, particularmente aquellos que se vinculan con los espacios de interculturalidad y ciudadanía en la formación inicial de los docentes de LE. *Proyecto de Mejora* ofrece las metas y experiencias que deben transitar los alumnos y las alumnas del Profesorado así como los mapas de progreso que indican grados o niveles de desempeño en distintos momentos de la formación y al inicio del ejercicio de la carrera profesional. Se sostiene así la necesidad y el valor de la formación continua de los docentes.

Por otra parte, el documento *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria* (en adelante: *NAP*), aprobado mediante la resolución N° 181/12 del Consejo Federal de Educación, cobra gran interés ya que establece "los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza" (*op. cit.*: 1) de LE en los trayectos correspondientes a la educación primaria y secundaria así como el conjunto de saberes que la escuela *debe* enseñar. En otras palabras, este acuerdo, que adopta también una perspectiva intercultural y plurilingüe, fija recorridos e indicadores de progreso en relación con el aprendizaje de LE (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) válidos y comunes para todas y cada una de las jurisdicciones que integran el sistema educativo formal. Los trayectos que define este acuerdo son flexibles

3 Las autoras de este artículo participaron del equipo de especialistas que redactó ese documento durante los años 2010 y 2011.

en tanto contemplan la diversidad de la oferta de la enseñanza de LE en las distintas jurisdicciones y organizan los contenidos en cuatro recorridos posibles. Estos recorridos presentan distintos niveles de complejidad en relación con los ciclos de la escolaridad que transitan los niños y las niñas. Por ejemplo, un nivel 1 de francés o de inglés de primer ciclo de la educación primaria (recorrido de cuatro ciclos) no será igual que el nivel 1 del ciclo básico de la secundaria (recorrido de dos ciclos) porque tendrá en cuenta las etapas evolutivas y cognitivas de los alumnos y alumnas involucrados en el proceso de aprendizaje de la LE. Esta organización en recorridos supone una iniciativa que promueve el acceso igualitario a la educación al tiempo que reconoce las diferencias. El acuerdo propone seis ejes para los NAP de LE que se organizan en torno a la comprensión oral, la lectura, la producción oral, la escritura, la reflexión acerca de la lengua que se aprende y la reflexión intercultural. El documento destaca, asimismo, la necesidad de propiciar “el diálogo y la articulación con la enseñanza del español como lengua de escolarización” (*op. cit.*: 3). De este modo, por ejemplo, la reflexión metalingüística que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE se enriquece sustancialmente en tanto recurre a estrategias ya empleadas en la adquisición y el aprendizaje de la lengua materna, la lengua de escolarización, de una segunda lengua o de una lengua extranjera. En otras palabras, en la clase de LE, se vincularán los parámetros lingüístico-culturales que se asocian a distintas lenguas y no tan solo a una. Por esta razón, se favorece especialmente el trabajo entre el área de LE y el área de prácticas del lenguaje o prácticas discursivas.

En diálogo con las nuevas disposiciones, la enseñanza de LE en el país ha ido modificando sus

paradigmas, en especial en torno a la manera de abordar los aspectos culturales que se asocian a las distintas lenguas que intervienen en ese proceso. En este sentido, el paradigma anterior entrañaba una perspectiva que privilegiaba la homogeneidad lingüístico-cultural y, por ende, promovía el modelo de imitación de la lengua de los hablantes nativos, el cual, en el contexto de la enseñanza de LE en Argentina, se refería fundamentalmente a las variedades lingüísticas “estándar” habladas en centros geopolíticos y culturales europeos como, por ejemplo, Francia y Reino Unido. Asimismo, consideraba que el aprendizaje de una LE debía vehicular el acceso a la cultura extranjera. En efecto, a principios del siglo XX, el lingüista danés Otto Jespersen publicó un conjunto de reflexiones y observaciones pioneras que buscaban elucidar las claves para una enseñanza eficaz de las LE. Para Jespersen, esa eficacia se vinculaba con la posibilidad de acceder al pensamiento, la idiosincrasia, las instituciones de la nación extranjera; es decir, el conocimiento de una LE constituye una puerta de ingreso a la cultura, a la literatura; “en resumen, al espíritu de la nación en el sentido más amplio de la palabra” ([1904] 1930: 25). Se apuntaba así a conocer al otro cultural a través de sus producciones culturales, literarias y filosóficas. La formulación de Jespersen, que aún circula en el imaginario, no logra dar cuenta de la complejidad y diversidad sociales, políticas, culturales, económicas y tecnológicas que atraviesan y constituyen los distintos escenarios globales en la actualidad. Se advierte que esta mirada fosiliza la cultura *otra*, la considera como uno de los grandes objetivos por alcanzar y, en consecuencia, deja fuera la identidad y cultura de quienes enseñan y/o aprenden una LE.

Reconocemos, en el presente, la configuración

de nuevos espacios que pueden, entre otros, definirse como interculturales, los cuales exigen que repensemos los modos en que entendemos la enseñanza y el aprendizaje de LE. Desde una perspectiva intercultural, es necesario que la enseñanza de LE genere espacios para la reflexión sobre los procesos que intervienen en la construcción lingüístico-cultural de las identidades. En efecto, la identidad es entendida aquí como un proceso de construcción dinámica y constante que se nutre de todas las experiencias y aprendizajes que las personas realizan a lo largo de la vida y que trae consigo posibilidades plurales de subjetividad, ya sea como individuo o como miembro de una o más comunidades dentro de los diversos contextos sociales en los que participa. De este modo, el *Proyecto de Mejora* (2011) intenta derribar viejos paradigmas para dar lugar a los nuevos modos de entender las LE y su enseñanza y aprendizaje:

[T]odo aprendizaje de una LE comporta un acercamiento a la cultura que esta expresa y una nueva mirada de la propia cultura. Si tradicionalmente esta experiencia privilegiaba, en mayor o menor medida, el estudio y la valorización del patrimonio artístico y literario de la civilización a la que el estudiante accedía, hoy se trata extender la mirada hacia las demás manifestaciones de esa cultura, y de relacionarlas con otras miradas del mundo sin establecer jerarquías ni emitir juicios de valor (*Proyecto de Mejora* 2011: 152).

En correspondencia con ello, el documento *NAP* del área de LE sostiene:

La perspectiva plurilingüe e intercultural, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad consti-

tutiva de estas lenguas y culturas. Apunta, asimismo, a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina (*NAP* 2012: 1).

Se advierte que la noción de interculturalidad que prevalece en estos documentos y, en esta perspectiva pedagógica, se inspira en la propuesta del antropólogo cultural Néstor García Canclini (2004). Para este autor, la interculturalidad es un modo de producción de lo social que supone las relaciones e intercambios de grupos diversos. Estas relaciones e intercambios están atravesadas por negociaciones, conflictos y tensiones de diversa índole. En efecto, la interculturalidad se gesta en tres procesos que tienen lugar de manera conjunta y que comprometen las diferencias de índole cultural, las desigualdades que afectan el plano ideológico y la conectividad y desconexión que atañen el acceso a las nuevas tecnologías⁴. Más aún, el autor postula que la interculturalidad debe pensarse como patrimonio y núcleo de la comprensión de las prácticas y la elaboración de políticas, entre las que se cuentan, naturalmente, las políticas culturales y educativas.

Adoptar una perspectiva intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de LE implica reconocer la heterogeneidad lingüístico-cultural de las distintas comunidades que comparten el uso de una misma lengua, ya sea porque esta se asocia a su origen cultural, porque es objeto de enseñanza o de aprendizaje o porque es una lengua internacional, entre otros. En relación con ello, es

4 Para ampliar este tema, podrá consultarse García Canclini (2004).

fundamental derribar la creencia de que los niños y niñas que ingresan a alguno de los niveles del sistema educativo formal en nuestro país tienen como lengua materna el español. La realidad multicultural actual de Argentina requiere no tomar como factor dado la alfabetización en español y, en consecuencia, elaborar propuestas interculturales que den cuenta de esa realidad, tanto en el área de LE como en todas las demás áreas. Si bien el español mantiene el estatus de lengua de escolarización, el reconocimiento de la interculturalidad como pilar de la educación resignifica necesariamente el valor que se debe atribuir a todas y cada una de las lenguas y culturas en el aula de clase. Así, desde una óptica intercultural, ya no se propone un único modelo válido y universal de una lengua; antes bien, cobra fuerza la diversidad y la posibilidad de elegir entre sus distintas variedades. Del mismo modo, esta perspectiva considera que las identidades lingüístico-culturales se construyen en el vínculo con otros en múltiples y diversas situaciones de negociación y participación sociales. Se parte del supuesto de que al enseñar y aprender una LE se descubren nuevos espacios que resignifican y redefinen las idiosincrasias de quienes intervienen en esos procesos. Así, convergen en la clase de LE una variedad de lenguas y culturas que enriquecen las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, Claire Kramsch (1993) denomina al aula “el tercer espacio”, es decir, el lugar de encuentro donde el diálogo entre lenguas y culturas no es solo posible sino necesario para la construcción compartida de saberes. En consecuencia, es importante que los docentes de LE problematicen los aspectos culturales que distinguen su tarea como educadores y generen espacios para ese diálogo a través de actividades, tareas y proyectos significativos. Así,

los sujetos que participan de estos aprendizajes podrán apropiarse de la LE revisitando y reinterpretando los símbolos culturales a partir de sus propias cosmovisiones (Bhabha [1994] 2004).

Ahora bien, atender las complejas tramas de la interculturalidad ha significado y significa, como afirma García Canclini, la posibilidad de indagar y de dar cuenta de las construcciones de “pertenencias múltiples que sostienen los actuales ejercicios de la ciudadanía” (2004: 138). Efectivamente, el valor de la interculturalidad en el sistema educativo nacional se vincula con el espacio de ciudadanía. En este sentido, el *Proyecto de Mejora* señala la necesidad de favorecer una noción de identidad cultural que sea plural e inclusiva y que rompa con posturas hegemónicas que poco se corresponden con nuestros contextos socioculturales heterogéneos y diversos. En su formulación, el documento indica el componente político-ideológico que acompaña necesariamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje de LE. Asimismo, postula la necesidad de instrumentar políticas lingüísticas que contribuyan a “generar espacios más amplios de ciudadanía a partir de la democratización de la toma de la palabra y el pleno acceso a [las] prácticas letradas” (*op. cit.*: 151). Subraya, además, el hecho de que las metas de alcanzar una convivencia intercultural armoniosa y la construcción de una ciudadanía igualitaria son aún deudas pendientes en nuestro país.

Inspirado en el *Proyecto de Mejora*, el acuerdo federal de los NAP de LE plasma también la relación ineludible entre interculturalidad y ciudadanía. En efecto, los NAP también ponen en un mismo nivel el conocimiento lingüístico y meta-lingüístico y la formación de ciudadanos respetuosos de las diferencias lingüísticas y culturales. Así, se busca favorecer “actitudes que promueven

nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística” (NAP 2012: 1). El documento defiende una perspectiva metodológica multidisciplinaria para la enseñanza de LE, que está atravesada por la educación ciudadana y la reflexión intercultural. Esta perspectiva, que compromete las prácticas de enseñanza de lenguas, tanto en lo que concierne al español como a las LE, “propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz” (*op. cit.*: 14).

Ambos documentos coinciden fuertemente en que los docentes, en tanto educadores y agentes privilegiados de cambio social, deben asumir el compromiso y la tarea de desnaturalizar y deconstruir prácticas y discursos largamente instituidos en torno a las representaciones sociales y culturales que circulan respecto de las lenguas, sus diversas variedades y sus usuarios (*Proyecto de Mejora* 2011: 166; NAP 2012: 35). Por otra parte, estas disposiciones nacionales advierten, como queda señalado, sobre la importancia de la toma de la palabra en pos de la construcción de una sociedad más justa e igualitaria así como sobre la necesidad de valorar y resignificar el diálogo como una práctica de negociación y entendimiento que posibilita el encuentro con el otro, el encuentro entre culturas. En suma, y como indica el *Proyecto de Mejora*, es crucial comprender el carácter ideológico que implica tanto la enseñanza como el aprendizaje de una LE así como el rol político y pedagógico que desempeñan los docentes a través de su labor profesional en las instituciones educativas (*op. cit.*: 163).

Como se puede apreciar, los espacios transversales de interculturalidad y ciudadanía renuevan la reflexión en torno a las prácticas docentes y

a los principios que fundamentan la educación pública en el contexto nacional, provincial y local. A su vez, estos espacios problematizan los contenidos escolares y las estrategias didácticas en pos del desarrollo de materiales y perspectivas que contribuyan, desde la enseñanza de LE, a garantizar los derechos lingüísticos de quienes aprenden y enseñan y el respeto por las diversas identidades lingüístico-culturales, favoreciendo la construcción de una sociedad plurilingüe, intercultural y democrática. No debemos olvidar que las intervenciones docentes en el aula tienen un impacto dentro y fuera del contexto institucional y pueden contribuir a modificar parámetros monolingües y hegemónicos por otros más inclusivos e integradores.

Los documentos de circulación nacional revisados en este artículo se nutren también de las investigaciones realizadas por el pedagogo británico Michael Byram, quien ya en 1997 cuestionaba la validez de la categoría de *competencia comunicativa*⁵ en relación con la educación multicultural en contextos europeos. Así, Byram propone la noción de *competencia comunicativa intercultural* que busca expandir y superar la categoría de competencia comunicativa. Este concepto se define como el conocimiento lingüístico y sociocultural que poseen los hablantes y su habilidad para trabar relaciones con sistemas diferentes. Para Byram, la competencia comunicativa intercultural se propicia a través de la construcción de cinco saberes: el conocimiento de sí mismo y del *otro*, de la interacción social e individual; las habilidades de interacción y de descubrimiento; las habilidades para interpretar y relacionar; la educación política

5 Se trata de la noción de *competencia comunicativa* propuesta por Dell Hymes (1966).

y el desarrollo de una conciencia cultural crítica; y las actitudes que se manifiestan en la habilidad de relativizar el propio ser y valorizar al *otro*. El desarrollo de la competencia intercultural afecta los procesos identitarios tanto en un nivel personal como comunitario. Asimismo, la experiencia intercultural requiere de procesos de reflexión metacognitivos y metalingüísticos que propicien la construcción de una mirada crítica sobre las LE y también sobre la propia lengua. Así, en el trabajo del aula se ponen en tensión distintos aspectos relacionados con concepciones ideológicas monolingües en contextos multilingües, plurilingües e incluso interlingües, los cuales incluyen diversas expresiones del contacto lingüístico (alternancia de lenguas, interferencia, préstamo, innovaciones, entre otros).

En la propuesta del autor, se vislumbra su preocupación por los aspectos políticos que acompañan todo proceso educativo. En efecto, para Byram (2008), el concepto de LE debe pensarse necesaria e ineludiblemente en relación con los contextos políticos y educacionales que, en un momento y tiempo particulares, confieren un estatus social y cultural determinados a una lengua y a su enseñanza y/o aprendizaje. Así, redefine su propuesta a partir de la noción de *educación intercultural ciudadana*. Según entiende este autor, la educación intercultural ciudadana genera o vehiculiza experiencias en pos de la interculturalidad. Se trata de experiencias que son políticas y que se desarrollan en colaboración. La educación intercultural ciudadana tiene como metas, entre otras, fomentar el aprendizaje y lograr cambios en la percepción que los sujetos tienen de sí y de los demás (*op. cit.*: 187). Como indican Porto y Byram (2015: 16), a diferencia de la educación para la ciudadanía global, aquí se hace hincapié en el

componente crítico que debe acompañar la enseñanza de LE. Es importante destacar que el rumbo de la educación nacional, según hemos observado en los documentos estudiados, se distancia en parte de la noción de educación intercultural ciudadana que plantea Byram para poner de relieve la transversalidad y la especificidad que caracterizan los espacios de interculturalidad y ciudadanía en los distintos niveles de los trayectos escolares en Argentina.

En cuanto a la trascendencia de la perspectiva intercultural y ciudadana en la formación docente y la enseñanza de LE en el país, es necesario destacar, por un lado, la existencia de documentos, disposiciones y proyectos que anticipan algunos de los principios establecidos en el *Proyecto de Mejora y NAP*. Así, por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el *Diseño curricular de lenguas extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4*, publicado en el año 2001, resulta innovador ya que introduce la reflexión intercultural como un aspecto central de la enseñanza de LE. Ese mismo año, en la ciudad mencionada, se implementa el Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe para la educación primaria, el cual, en 2005 es reglamentado a través de la Resolución N° 243. El Programa, que intensifica y vincula la enseñanza de lenguas en las trayectorias escolares, pone el acento también en la relación ineludible entre lengua y cultura. En el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, el *Área de Inglés del Diseño Curricular para la Educación Primaria (Segundo Ciclo)* del año 2008 propone una mirada que integra aspectos interculturales en su formulación, en particular a partir de la introducción de textos literarios en la enseñanza del Inglés. Asimismo, la Orientación en Lenguas Extranjeras del *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2010 y 2012) de esa provincia insti-

tuye un programa de estudio en el que la materia *Estudios Interculturales en Inglés (I y II)* aparece como un espacio transversal que integra todos los contenidos de las demás asignaturas. Por otro lado, el impacto de la perspectiva intercultural y ciudadana se ve plasmado, entre otros, de manera creativa e innovadora en *Propuestas para la enseñanza en el área de Lenguas Extranjeras. Lenguas en plural* del Ministerio de Educación de la Nación (2012). Recientemente, la Dirección Provincial de Educación Primaria de la DGCyE del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires ha propuesto la educación intercultural, plurilingüe y ciudadana para la enseñanza del inglés en el nivel primario a través de un documento de trabajo titulado *La enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria*⁶.

A lo largo de este trabajo, hemos explorado el sentido y el alcance de los espacios de interculturalidad y ciudadanía en relación con la enseñanza y el aprendizaje de LE. Para ello, a la luz de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, hemos puesto en diálogo dos documentos clave que surgen del ámbito de la educación nacional. Asimismo, hemos revisado otras leyes, normas, resoluciones, diseños curriculares y programas que dan cuenta de los cambios decisivos que atraviesan los distintos niveles de la educación en nuestro país. Así, a partir del análisis de los documentos *Proyecto de Mejora* y *NAP*, que ofrecen orientaciones y lineamientos generales, se advierte la ausencia de articulación entre los tres espacios que se esta-

blecen como transversales y específicos para la educación: educación sexual integral, interculturalidad y ciudadanía. Estas propuestas, que ponen en relación explícita los ejes de interculturalidad y ciudadanía, excluyen, sin embargo, la educación sexual integral.

Se trata, en efecto, de un escenario complejo en el que intervienen factores legales, sociales, culturales y económicos. El reconocimiento legal de las distintas identidades de género, sexualidades y corporalidades nos obliga a revisar nuestras prácticas ciudadanas y a considerar los aspectos interculturales que las atraviesan. Aun cuando las pertenencias sexuales así como las culturales todavía funcionan como principios de selección y de exclusión tácitos (Bourdieu [1979] 2002; García Canclini 2004), el reconocimiento de la diversidad en las normas revisadas constituye, sin dudas, un primer paso importante en pos de una sociedad más justa e inclusiva. Un segundo paso será, en el futuro, la elaboración de propuestas curriculares para el área de LE y de las demás áreas que relacionen de manera explícita, significativa y contextualizada la educación sexual integral con los espacios de interculturalidad y ciudadanía.

El estudio efectuado muestra que las investigaciones en torno a la interculturalidad y la ciudadanía han tenido un impacto considerable en el cambio de paradigma que afecta la educación en nuestro país. La enseñanza y el aprendizaje de LE desde una perspectiva intercultural y ciudadana implica, entre otras cosas, reconocer y valorar la continuidad y multiplicidad de pertenencias lingüístico-culturales así como posibilitar el acceso igualitario a una vasta variedad de prácticas y repertorios discursivos y culturales. Esto comporta también y fundamentalmente la gestión de polí-

6 Los documentos mencionados, que se circunscriben a tres ámbitos de la educación en el país (nacional, de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires), se proponen como ejemplos. En otras jurisdicciones del país existen, sin dudas, otros diseños y otras propuestas de valor e interés.

ticas lingüísticas, culturales y educativas que respalden prácticas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de LE que sean inclusivas, diversas y respetuosas de las distintas identidades culturales y de las distintas identidades de género, sexualidades y corporalidades. Resulta evidente, como sugiere García Canclini (2004: 190), que educar para la interculturalidad –y deseamos agregar, para el ejercicio responsable de la ciudadanía y de la sexualidad– es una necesidad y un deber para todos quienes, de un modo u otro, participamos de la educación en Argentina.

Referencias

Leyes

Constitución de la Nación Argentina. Publicación del Bicentenario. 2010. Último acceso: 11 de septiembre de 2016. En: <<http://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf>>.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. 2006. Último acceso: 10 de mayo de 2011. En: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>.

Ley 26.150. 2009. Programa nacional de educación sexual integral. Último acceso: 20 de octubre de 2016. En: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf>.

Ley 26.485. 2009. Ley de protección integral a las mujeres. Último acceso: 20 de octubre de 2016. En: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>>.

Ley 26.618 y Decreto 1054/10. 2010. Matrimonio civil. Último acceso: 11 de octubre de 2016. En: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>>.

Ley 26.743. 2012. Identidad de género. Último acceso: 11 de octubre de 2016. En: <<http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/tocoginecologia/files/2014/01/Ley-26.743-IDENTIDAD-DE-GENERO.pdf>>.

Ley 26.791. 2012. Modificación al Código Penal Femicidio y figuras afines. Último acceso: 20 de octubre de 2016. En: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/205000-209999/206018/norma.htm>>.

Resoluciones, diseños curriculares y documentos ministeriales

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2008. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Autoras del diseño para el Área de Inglés: S. Barboni, G. Beacon y M. Porto. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Volumen I, 321-352.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2010. "Estudios interculturales I" en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES5: Orientación Lenguas Extranjeras*. Autores: C. Bracchi (coord.) y otros. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/lenguas_extranjeras/marco_lenguas_extranj.pdf>. [Último acceso: 28 de octubre de 2016].

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2012. "Estudios interculturales II" en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 6° año: Orientación Lenguas Extranjeras*. Autores: C. Bracchi (coord.) y otros. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexta/orientadas/lenguas_extranjeras/marco_lenguas_extranjeras.pdf>. [Último acceso: 28 de octubre de 2016].

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2016. *La enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria*. Autoras: G. Beacon (coord.), S. Barboni, M. Porto y M. L. Spoturno. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/ingles/la_ensenanza_de_ingles_en_el_primer_ciclo_de_la_ep.pdf>. [Último acceso: 15 de noviembre de 2016].

Ministerio de Educación de la Nación. 2009. *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Autores Marina Mirta (coord.) y otros. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_primaria.pdf>. [Último acceso: 15 de octubre de 2016].

Ministerio de Educación de la Nación. 2010. *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. Autores M. Marina (coord.) y otros. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_primaria.pdf>. [Último acceso: 15 de octubre de 2016].

Ministerio de Educación de la Nación (INFOD) y Secretaría de Políticas Universitarias. 2011. *Proyecto de Mejora de la Formación Docente para el Nivel Secundario en el área de Lenguas Extranjeras*. Producción colectiva coordinada por E. Klett. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación/INFOD/ SPU. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lenguas_extranjeras.pdf>. [Último acceso: 15 de octubre de 2016. 10 de mayo de 2011].

Ministerio de Educación de la Nación. 2012. *Propuestas para la enseñanza en el área de Lenguas Extranjeras. Lenguas en plural*. Autora. V. Unamuno. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Último acceso: 15 de mayo de 2013. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109683/7-JE_Lengua-FINAL.pdf?sequence=2>. [Último acceso: 15 de octubre de 2016. 10 de mayo de 2011].

Resolución N° 119/10. 2010. La modalidad de educación intercultural bilingüe. Consejo Federal de Educación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/119-10_01.pdf>. [Último acceso: 23 de octubre de 2016].

Resolución N° 181/12. 2012. *Núcleos de Aprendizaje prioritarios para el área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria (NAP)*, Consejo Federal de Educación. Último acceso: 11 de octubre de 2016. En: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf>.

Secretaría de Educación. 2001. *Diseño curricular de lenguas extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4*. Producción colectiva coordinada por L. Gassó. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf>. [Último acceso: 23 de noviembre de 2016].

Secretaría de Educación. 2005. Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe para la educación primaria (Resolución N° 243). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Bhabha, Homi K. ([1994] 2004): *The Location of Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.

Beacon, Gr., Rodríguez, M. A. y Spoturno, M. L. (2011): "Interculturalidad y ciudadanía, ejes de la enseñanza y del aprendizaje de lengua-culturas extranjeras". En: Elisabeth Viglione *et al.* (eds.) *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. E-book.

Bourdieu, P. ([1979] 2002): *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus. Traducción de M. del Carmen Ruiz de Elvira.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon y otras: Multilingual Matters LTD.

Byram, M. (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

García Canclini, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Jespersen, O. ([1904] 1930): *La enseñanza de las lenguas extranjeras*. Trad. Alice Pestana. Madrid: Ediciones de la lectura.

Hymes, D. H. (1966): "Two types of linguistic relativity". En: W. Bright (ed.) *Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*. La Haya: Mouton, pp. 114-158.

Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Porto, M. y Byram, M. (2015): "Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond". *Argentinian Journal of Applied Linguistics* 3.2: 9-29.

Griselda Beacon es Magíster en Literatura Anglo-Estadounidense y en Alemán como Lengua Extranjera por la Philipps-Universität Marburg, Alemania. Además es Profesora en Inglés por el Instituto Superior del Profesorado San Fernando Rey (Resistencia, Chaco). Ha sido becaria de la Comisión Fulbright y del British Council en 2003 y 2009 respectivamente. Es miembro del grupo de investigación sobre estudios culturales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente de Literatura Norteamericana en la Universidad de Buenos Aires y docente de literatura en el IESLV "Juan R. Fernández" y en ENSLV "Sofía B. de Spangenberg". Coordina del área de Inglés en la Dirección Provincial de Educación Primaria de la DGCyE del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

María Laura Spoturno es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. En esa Universidad también obtuvo los grados de Traductora Pública Nacional (Inglés-Español), Profesora en Lengua y Literatura Inglesas y Magíster en Lingüística. Ha oficiado como investigadora y profesora visitante en la Universidad de Ottawa (Canadá) y en la Universidad de St. Andrews (Escocia) en distintas ocasiones. Se desempeña como Profesora Adjunta de Traducción Literaria I y de Literatura de los Estados Unidos (FaHCE, UNLP) y como Investigadora Adjunta del CONICET (IdHICS, FaHCE, CONICET). Desde 2013, es directora del proyecto "Escrituras de minorías, heterogeneidad y traducción. Perspectivas y enfoques diversos" en el marco del Programa de Incentivos (FaHCE, UNLP).